

Bossen, Anja

Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs - das BeLesen-Training

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 295-315. - (Musikpädagogische Forschung; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Bossen, Anja: Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs - das BeLesen-Training - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 295-315 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89814 - DOI: 10.25656/01:8981

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89814>

<https://doi.org/10.25656/01:8981>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Bernd Clausen
(Hrsg.)

Vergleich in der musikpädagogischen Forschung

Comparative Research in Music Education



Themenstellung: Der Vergleich als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses mit der Möglichkeit begrifflicher Differenzierung und/oder als Ordnungsverfahren macht ihn in vielen Wissenschaftsbereichen zur zentralen Methode. Die AMPF-Tagung 2010 im Kloster Frenswegen/Nordhorn widmete sich dem Vergleich in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen. Die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren eindrücklich seine hohe Relevanz in der musikpädagogischen Forschung, regen zu weiteren Untersuchungen an, machen aber gleichzeitig auf Desiderate aufmerksam. So weist beispielsweise der Gastbeitrag von Lucy Green auf die komplexe Bildung musikalischer Identitäten in einer globalisierten und glocalisierten Welt hin, die bisher zu wenig Berücksichtigung in der Musikpädagogik gefunden hat.

Subject: Comparison as a method to determine and quantify relationships has widely been accepted as an indispensable element of research. This edition of the proceedings of the 32nd annual conference of the German Association for Research in Music Education (AMPF) covers a wide range of topics from improvisational strategies, to vocal practice in schools from a systemic constructivist perspective etc. In addition several quantitative and qualitative studies put emphasis on comparison in music educational research from various perspectives.

Der Herausgeber: *Bernd Clausen*, seit 2008 Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Würzburg, arbeitet vor allem in den Bereichen der Komparativen Musikpädagogischen Forschung sowie der Inter-/Transkulturellen Musikdidaktik an der Herausarbeitung von Schnittstellen zwischen Musikethnologie und Musikpädagogik.

Inhalt

Bernd Clausen:

Vorbemerkung

Introductory Remark

9

Beiträge zum Tagungsthema

Lucy Green:

Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues

11

Michael Ahlers:

Text – Musik – Bild. Ausgewählte Ergebnisse einer interdisziplinären Studie zum Vergleich von Kreativstrategien im Rahmen von Improvisation

35

Text – Music – Image. An interdisciplinary Study on Comparison of Improvisational Strategies

57

Nina Dyllick:

Vokalpraxis in der Schule – Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis?

59

Vocal Practice in Schools – By Means of a Systemic Constructivist Perspective to a Modified Understanding of Didactic?

83

L. Oberhaus, J. von Hasselbach, A. Glatz, D. Oesterreich, Eva Schulze:

Solo oder Trio? Einzelplanung und Kooperative Planung im Vergleich. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über künstlerische Fächerverbünde Baden-Württembergs

85

Solo or trio? A comparative study of individual and cooperative lesson planning. Findings from an empirical study of artistic interdisciplinary courses in Baden-Württemberg

111

Barbara Roth, Kurt Sokolowski:

Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden 113

The significance of motivation and volition for practising musical instruments: What makes the difference between practicing keenly or reluctantly? Results of a diary-based study with pupils and students of schoolmusic 144

Philipp Ahner:

Wahlentscheidung „Musikunterricht“ in der Sekundarstufe II 147

Choosing Music in Secondary Education 174

Winfried Sakai:

Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund 177

Music Preferences of Primary school children in urban context. Comparative analysis of quantitative data with migration background as criterion 202

Shengying Luo:

Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule. Eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover 205

Promoting Expression and Communication in Primary School Music Education. A comparative case study between China (Beijing) and Germany (Hanover) 209

Methodologisches Forum

Stefan Hörmann:

Im Gespräch: Systematische Musikpädagogik	211
Under discussion: Systematic Music Pedagogy	223

Anne Niessen, Ulrike Kranefeld, Andreas Lehmann-Wermser:

Bericht über die Sitzung des „Arbeitskreises Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“ (QFM)	225
Report on the meeting of the Study Group “Qualitative Research in Music Education“ (QFM)	229

Christine Moritz:

Transkription von Videodaten über einer Zeitachse – die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung	231
Transcription of video data over a timeline: the ‘Feldpartitur’ in Music Educational Research	259

Freie Beiträge

Julia Wieneke:

Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit	261
Learning Music Through Composing. A Qualitative Study of Art Projects in Schools	292

Anja Bossen:

Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs – das BeLesen-Training	295
“BeLesen-Training” – a Remedial Instruction Concept for rhythmic-musical support in relation to Written Language Acquisition in multilingual learning groups	314

Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs – das BeLesen-Training

Ausgangssituation

Ausgangspunkt für die Konzeption des rhythmisch-musikalischen Trainings war meine langjährige Unterrichtstätigkeit als Instrumentalpädagogin. Sprache kann im Instrumentalunterricht zur Unterstützung des Erlernens rhythmischer Strukturen dienen; daraus entstand meine Idee, dies umzukehren und Musik zur Unterstützung des Erwerbs sprachlicher Fertigkeiten heranzuziehen. Wenngleich es auch Unterschiede zwischen Sprachlernen und Musikhören gibt (JANK 2001), existieren zwischen Sprache und Musik auch Parallelen, die bereits in zahlreichen Veröffentlichungen dargestellt wurden¹. Besonders im Bereich der Phonetik bietet sich Musik an, die prosodischen Elemente der Sprache (Wort- und Satzakkzentuierung, Wort- und Satzrhythmus, Sprachmelodie, Sprachtempo, Pausierung, Dynamik, stimmliche Färbung) zu unterstützen.

Darüber hinaus berichteten mir Grundschullehrerinnen aus meinem Schülerkreis, dass der Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ-Unterricht) für die Kinder emotional oft negativ besetzt ist. Daher überlegte ich, wie Musik nicht nur zur sprachstrukturellen, sondern auch zur emotionalen und motivationalen Unterstützung des Förderunterrichts eingesetzt werden könnte. So war es naheliegend, im Rahmen didaktischer Entwicklungsforschung ein Konzept gezielt zur sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund zu entwickeln, in dem Musik – da der Umgang damit den meisten Kindern Spaß macht und selbstbelohnend ist – zur emotionalen und motivationalen Unterstützung verwendet wird. Denn Emotionen beim Lernen stehen in Zusammenhang mit Lernerfolg.

Da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen deutscher Herkunftssprache in nationalen und internationalen Bildungsvergleichsstudien wie z.B. PISA oder IGLU weitaus

¹ An dieser Stelle beziehe ich mich nur auf die Parallelen, die für die Entwicklung des BeLesen-Trainings bedeutsam sind.

schlechtere Ergebnisse im Lesen erzielen², legt das BeLesen-Training den Schwerpunkt besonders auf die Förderung der Lesefertigkeit, denn eine unzureichende Lesekompetenz wirkt sich auf den gesamten schulischen Bildungserfolg kumulativ negativ aus. Dennoch besteht derzeit ein Desiderat hinsichtlich einer Konzeption zur Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer Zweisprachigkeit teilweise andere Probleme beim Leseerwerb haben als monolinguale Kinder.

Bei der Entwicklung des BeLesen-Trainings wurden die Parallelen zwischen prosodischen Sprachelementen und Musik zum Ausgangspunkt einer Interventionsstrategie, in der die Musikalisierung gängiger Aufgabenformate der DaZ- und DaF³-Didaktik verwandt wird.

Das BeLesen-Training wurde von mir selbst entwickelt und über sechs Monate (Oktober 2005–April 2006) in einer explorativen Interventionsstudie als Teilaspekt der groß angelegten Berliner Längsschnittstudie „BeLesen“ erprobt. Die BeLesen-Studie zur Lesekompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund wurde von 2002–2006 am Interdisziplinären Zentrum für Lehr-Lern-Forschung der FU Berlin unter der Leitung von Prof. H. MERKENS und Prof. A. SCHRÜNDER-LENZEN an einer Stichprobe von 1200 Kindern durchgeführt⁴.

Die Entwicklung des BeLesen-Trainings

Theoretischer Hintergrund

In die Entwicklung des BeLesen-Trainings sind aktuelle Befunde der Kognitionspsychologie, der Linguistik, der Sprach- und Schriftspracherwerbsforschung und der Neurowissenschaft eingeflossen. Besonders hervorzuheben ist der Bezug zum psychologischen Lesemodell von MARX, JUNGSMANN (2000), das in Abbildung 1 dargestellt ist:

² Vgl. STANAT, SCHNEIDER (2004).

³ *Deutsch als Fremdsprache*.

⁴ Vgl. SCHRÜNDER-LENZEN, MERKENS (2006).

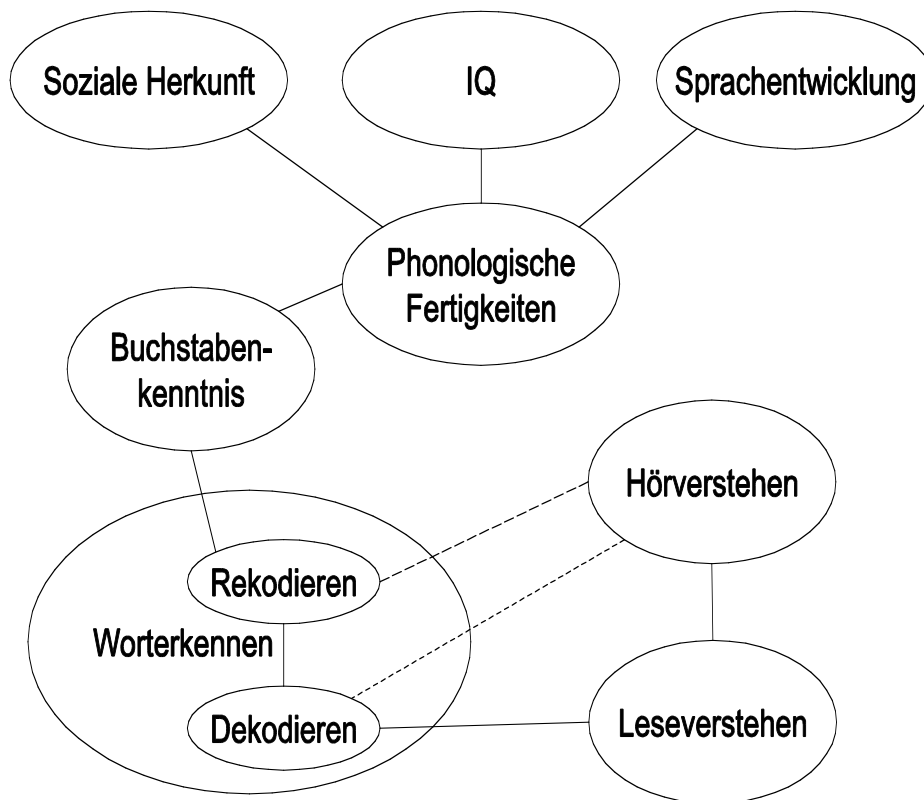


Abbildung 1: Lesemodell von MARX & JUNGmann (2000: 82)
(Zusammensetzung aus zwei Abbildungen)

Das Modell stellt alle Faktoren dar, die in unterschiedlicher Stärke auf das Leseverstehen einwirken. Nach MARX & JUNGmann setzt sich das Leseverständnis aus den Faktoren Hörverstehen, Rekodieren und Dekodieren zusammen, auf die jeweils andere – auch nicht lesespezifische – Faktoren einwirken. Unter „Rekodieren“ ist ein Übersetzungsprozess von Buchstaben in Laute zu verstehen. Dabei kann zwar die Schrift in richtige Lautung übersetzt werden, ohne dass jedoch damit auch zwangsläufig das Verstehen des Gelesenen verbunden sein muss⁵. „Dekodieren“ bedeutet, dass die zu einem Wort verbundenen erlesenen Laute mit einer Bedeutung verknüpft werden, was nur möglich ist, wenn eine Wortbedeutung im Langzeitgedächtnis abgespeichert ist. Hörverstehen, Rekodieren, Dekodieren und Leseverständnis sind hierarchisch gestuft, wobei das Hörverstehen als unterste Stufe eine unabdingbare Voraussetzung für alle weiteren Stufen darstellt. Dabei ist das Hörverständnis eine notwendige, aber allein nicht hinreichende Fertigkeit für das Lesen, denn auf der

⁵ Dies kann man sich vergegenwärtigen, wenn man z.B. einen lateinischen Text mit richtiger Aussprache laut vorliest, ohne jedoch die Bedeutung des Textes zu erfassen.

Stufe des Rekodierens sind auch Kenntnisse über Buchstaben-Laut-Zuordnungen erforderlich und auf der Stufe des Dekodierens Wortschatzkenntnisse; fehlen sie, kann auch bei einer 100%igen Hörverstehensfertigkeit kein Leseverständnis erreicht werden (MARX 2007).

Außer des Hörverständnisses hat sich eine weitere Fertigkeit im Bereich der phonologischen Fertigkeiten als grundlegend für eine erfolgreiche Bewältigung des Schriftspracherwerbs erwiesen: die phonologische Bewusstheit. Darunter wird ein theoretisches Konstrukt verstanden, das sich aus mehreren Teilfertigkeiten zusammensetzt. Der Begriff „phonologische Bewusstheit“ wird demnach beschrieben als die Fähigkeit, Sprache in ihren Gliederungseinheiten (Sätze, Wörter, Silben, Laute) hörend wahrnehmen zu können und als das Vermögen, Sprache in diese Bestandteile zerlegen und mit ihnen operieren zu können (MARX & SCHNEIDER 2000; EINSIEDLER & KIRSCHHOCK 2003)⁶. „Bewusstheit“ bedeutet sprachliches Wissen darüber, was ein Laut, eine Silbe, ein Reim, ein Wort oder ein Satz ist. Wie zahlreiche internationale Trainingsstudien belegen, ist die phonologische Bewusstheit eine trainierbare Fertigkeit. Ein Training zeigt sowohl bei monolingual deutschsprachigen als auch bei Kindern mit Migrationshintergrund positive Effekte auf die Lesefertigkeit.

Die hierarchische Anordnung der Ebenen des Leseprozesses und die Beziehungen zwischen diesen Ebenen und der phonologischen Bewusstheit werden in Abbildung 2 dargestellt:

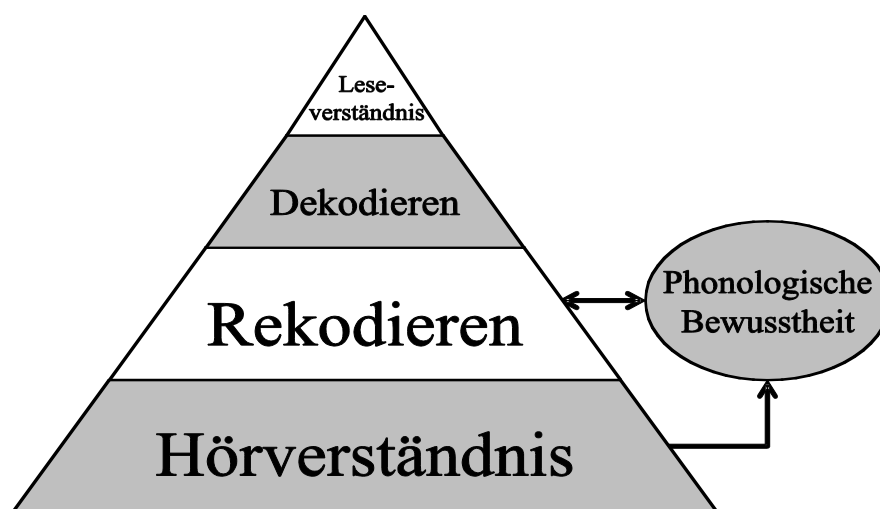


Abbildung 2: Bezug der phonologischen Bewusstheit zum Lesemodell von MARX & JUNGSMANN (2000)

⁶ Z. B. Anfangslaute und Lautanzahl in einem Wort erkennen, Laute umstellen, Wörter aus Lauten synthetisieren, Wörter in Silben segmentieren, Reimwörter finden

Das Hörverständnis beeinflusst die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit insofern, als ohne Fähigkeit zur auditiven Wahrnehmung von Sprache keine Gliederung möglich ist. Zwischen phonologischer Bewusstheit und Rekodierfähigkeit besteht ein reziproker Zusammenhang: Die phonologische Bewusstheit wirkt auf die Rekodierfähigkeit ein, denn ohne das Bewusstsein, dass Wörter aus Lauten bestehen, und ohne die Fähigkeit, Wörter in Laute gliedern zu können, können auch keine Laut-Buchstaben-Zuordnungen erlernt werden. Umgekehrt wirkt sich die Kenntnis über die Laut-Buchstaben-Zuordnungen wiederum positiv auf die phonologische Bewusstheit aus.

Hörverständnis und phonologische Bewusstheit sind einer Förderung durch rhythmisch-musikalische Aufgabenformate besonders zugänglich, so dass hier die Förderschwerpunkte des BeLesen-Trainings liegen. Das Hörverständnis kann z.B. anhand von Liedern geübt (und überprüft) werden, indem bestimmte Laute, Wörter oder Informationen aus einem Lied herausgehört werden sollen (selektives Hörverständnis), indem die Schüler die in einem Lied gehörten Aktionen beim Hören ausführen sollen (detailliertes Hörverständnis) oder indem nach dem Hören eines Liedes von den Schülern Fragen zum Lied beantwortet werden bzw. der Liedertext in eigenen Worten zusammengefasst werden soll (globales bis detailliertes Hörverständnis).

Phonologische Bewusstheit wird rhythmisch-musikalisch unterstützt, indem Lieder und Sprachspiele verwendet werden, bei denen jede Silbe genau einer rhythmischen Einheit entspricht und bei denen gereimte Texte verwendet werden. Außerdem können Lieder und Sprachspiele jeweils bestimmte Laute in den Mittelpunkt stellen. Sowohl für das Hörverständnis als auch für die phonologische Bewusstheit spielen prosodische Sprachmerkmale eine Rolle, da sie wichtige Hinweise zur Gliederung und Bedeutung der Sprache geben. Melodie und Rhythmus können als Verstärker prosodischer Sprachmerkmale fungieren, indem z.B. eine Melodie entsprechend der Sprachmelodie auf- oder absteigend verläuft oder Lieder und Sprachspiele so komponiert werden, dass lang gesprochene Vokale durch längere Notenwerte symbolisiert werden als kurz gesprochene Vokale. Wort- oder Satzrhythmen und Wort- und Satzakzente lassen sich durch die Wahl eines entsprechenden Rhythmus und einer entsprechenden Taktart hervorheben. Pausierungen als Markierung einer sprachlichen Sinneinheit können durch Pausen in einem Lied oder Sprachspiel dargestellt werden, die Stimmung eines Textes lässt sich durch die Wahl des Tongeschlechtes ausdrücken.

Durch Singen oder rhythmisches Sprechen wird außerdem eine deutliche Aussprache gefördert; dies ist wiederum für das Hörverständnis wichtig.

Ziele

Die Ziele des BeLesen-Trainings sind auf mehreren Ebenen angesiedelt. Oberstes Ziel ist die Verbesserung der Lesefertigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund durch die Förderung der Vorläuferfertigkeiten Hörverständnis und phonologische Bewusstheit für den Schriftspracherwerb. Trotz der hohen Bedeutung des Hörverständnisses für den Schriftspracherwerb wurden bisher keine Hörverständnistrainings für Kinder mit Migrationshintergrund entwickelt. Für den DaZ-Unterricht gibt es verschiedene Lehrgänge, in denen Hörverständnis einer von mehreren Übungsbereichen ist, jedoch spielt dabei Musik überhaupt keine oder eine unklare Rolle – die Verwendung von Liedern (als meist einzige musikalische Form in solchen Lehrgängen), deren Auswahl und didaktische Zielsetzung sind meist völlig unklar⁷. Trainingsprogramme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit beziehen sich in der Regel auf das Vorschulalter bzw. auf die erste bis höchstens zweite Klasse. Trainingsprogramme oberhalb dieser Altersgruppen gibt es bisher nicht, obwohl insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund auch in höheren Klassenstufen oft noch Förderbedarf bezüglich der phonologischen Bewusstheit haben. Ein Ziel des BeLesen-Trainings ist daher die Förderung der phonologischen Bewusstheit über die 2. Klasse hinaus.

Weitere Ziele bei der Entwicklung des BeLesen-Trainingsmaterials wurden unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten formuliert. Das Trainingsmaterial soll:

- die Sprache (nicht die Musik!) in den Vordergrund stellen,
- Förderschwerpunkte auswählen und diese Auswahl begründen,
- dem Alter und Sprachstand angemessen sein,
- systematisches, aufeinander aufbauendes Lernen ermöglichen,
- vielfältig sein (d.h., unterschiedliche Zugänge zum selben Übungsbereich anbieten),
- den Lehrern konkrete Anleitungen geben,
- für alle Lehrer auch ohne musikalische Ausbildung durchführbar sein,
- ein hohes Maß an Flexibilität gewährleisten, besonders im Hinblick auf sprachlich und leistungsmäßig heterogene Gruppen,
- Regeln vermitteln.

⁷ Eine Ausnahme stellt z.B. der Lehrgang „Meine Freunde und ich“ von KNIFFKA u.a. (2005) dar, in dem die Lieder Bestandteil der jeweiligen Unterrichtseinheit sind.

Ein grundlegendes Ziel ist es aber auch, bei den Kindern mit Förderbedarf eine positive Emotion und Motivation zu erzeugen. Rhythmisch-musikalische Aufgabenformate können ein im Förderunterricht unerlässliches häufiges Üben ermöglichen, ohne dass die Kinder dies als langweilig oder anstrengend empfinden; das Üben kann mit Spaß und das Lernen implizit geschehen.

Bausteine

Das „BeLesen-Training“ ist für den Kleingruppenunterricht (4–8 Schüler) der 3./4. Klassenstufe konzipiert und besteht aus folgenden sprachthematisch und inhaltlich zusammenhängenden Bausteinen:

- Lesetexte (Geschichten, Gedichte, Liedertexte)
- Lieder
- rhythmisierte Sprachspiele (Vor- und Nachsprechspiele, Zungenbrecher, Artikulations- und Intonationsaufgaben auf der Wort- und Satzebene), auch mit begleitender Body-Percussion
- Bewegungsspiele mit Musik zur Förderung des Hörverständnisses
- Lücken- und Silbenlesetexte
- Reimaufgaben
- Höraufgaben (Phonemunterscheidungen bzw. Phonem-Graphem-Zuordnungen; Hören von ausgelassenen Wortteilen bei rhythmisiert gesprochenen Komposita; Wortpaarvergleiche auf der Reimebene)
- Aufgabenformate zur Unterstützung prosodischer Merkmale

Die Konstruktion der rhythmisch-musikalischen Aufgabenformate erfolgte in Anlehnung an gängige Aufgabenformate der DaZ- und DaF-Didaktik⁸. Lieder und Sprachspiele bieten sich als Bausteine deshalb besonders an, weil sie auch in der natürlichen Sprachentwicklung von Kindern eine Rolle spielen. Sie ermöglichen es mehr als andere Textformen, bei denen der *kommunikative* Gehalt einer Äußerung im Vordergrund steht, die Aufmerksamkeit der Kinder vom Inhalt auf die *Sprachstruktur* zu lenken (BELKE 2003). Da in einer Leseförderung auch Rekodieren und Dekodieren als lesespezifische Fertigkeiten trainiert werden sollten, wurden auch Lesetexte einbezogen.

⁸ HÄUSSERMANN, PIEPHO (1996).

Die sprachlichen Förderschwerpunkte wurden aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen im DaZ-Unterricht der 3. Klassenstufe und außerdem basierend auf Handreichungen und Empfehlungen zum DaZ-Unterricht konstruiert⁹. Zum Unterrichtsmaterial gehören eine CD mit einer Demo- und Playbackversion der Lieder und Sprachspiele und ein methodisch-didaktischer Kommentar, der auch Lehrerinnen ohne musikalische Vorkenntnisse ein Arbeiten mit dem Trainingsmaterial ermöglichen soll.

Das BeLesen-Training ist nicht normiert, sondern als flexibel einsetzbares „Baukastensystem“ konzipiert. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass die Fördergruppen ein sehr heterogenes Leistungsniveau aufweisen, so dass ein gleichschrittiges Vorgehen für alle Gruppen nicht angebracht wäre.

Einen Überblick über alle einzelnen Aufgabenformate des BeLesen-Trainings zu geben, ist an dieser Stelle nicht möglich. Eine Übersicht über die einzelnen Aufgabentypen in den verschiedenen Lernfeldern des Deutschunterrichts findet sich im Theorieband des BeLesen-Trainings (BOSSEN 2010a); das Arbeitsmaterial, der methodisch-didaktische Kommentar und die CD wurde als Ergänzung zum Theorieteil in einem separaten Materialband veröffentlicht (BOSSEN 2010b).

Exploration der Interventionsstrategie

Fragestellungen

Im Mittelpunkt der explorativen Interventionsstudie mit dem BeLesen-Training standen vor allem zwei Fragestellungen: zum Einen, ob das Training unter Praxisbedingungen mit musikalisch unerfahrenen Lehrerinnen überhaupt durchgeführt werden kann, oder ob es dafür einer musikalischen Professionalisierung bedarf, und zum Anderen, ob sich eventuell Anhaltspunkte für Transfereffekte des Trainings auf die Lesefertigkeit ergeben, die gegebenenfalls unter kontrollierten Bedingungen weitergehend untersucht werden könnten.

Die Verwendung von Musik im Deutschunterricht wurde bisher weder theoretisch noch empirisch untersucht; es liegt dazu nur eine Veröffentlichung von FUCHS & RÖBER-SIEKMEYER (2002) vor, in der vor allem die anhaltend motivierende Wirkung von Liedern im Anfangsunterricht Deutsch herausgestellt wird.

⁹ SENATSVORWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (2002).

Forschungsdesign

Die Intervention mit dem BeLesen-Training fand im Rahmen des vom Verein der Berliner Kaufleute und Industriellen (VBKI) geförderten Projektes „Lesen lernen – Lernen lernen“ statt, das ein Teilprojekt der BeLesen-Studie war¹⁰. In diesem Teilprojekt erhielten 136 Kinder aus der BeLesen-Stichprobe, die am Ende der 2. Klasse in Lesetests mit einem $PR \leq 25$ abgeschnitten hatten, während der 3. und 4. Klasse zusätzlichen Lese-Förderunterricht. Die Intervention mit dem BeLesen-Training wurde an zehn Berliner Grundschulen in der 4. Klassenstufe über 6 Monate (Oktober 2005–April 2006) durchgeführt.

Innerhalb des VBKI-Projektes wurden insgesamt 76 Kinder in Gruppen von 4-8 Schülern ein- bis zweimal wöchentlich jeweils 90 Minuten gefördert. Innerhalb dieser Förderzeit wurden 30 Minuten mit Aufgaben aus dem BeLesen-Training verbracht, die restlichen 60 Minuten mit Lesen bzw. Vorlesen der Kinder oder Lehrerinnen und mit der Vermittlung von Lernstrategien im Rahmen einer Hausaufgabenbetreuung. Der Unterricht wurde von studentischen Förderlehrerinnen erteilt, die über keine musikalischen Vorkenntnisse verfügten. Sie wurden vor Beginn der Intervention in den Umgang mit dem Trainingsmaterial eingewiesen.

Um Anhaltspunkte für mögliche interventionsnahe Wirkungsbereiche und mögliche Transfereffekte zu erhalten, wurden die Variablen „Hörverstehen“, „Rekodieren“, „Dekodieren“ und „einfaches Leseverständnis“ zu zwei Messzeitpunkten (Pre-Posttest-Design) mit einem Lesetest (Knuspeltest von MARX 1998) erhoben. Dieser Test ist auch für Kinder mit Migrationshintergrund normiert.

Außerdem habe ich kriteriengestützte Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. In den Beobachtungsbögen wurden Emotion und Motivation der Schüler sowie die Durchführungsqualität des Trainings erfasst. Die Förderlehrerinnen dokumentierten nach jeder Fördereinheit, welche Bausteine sie verwendet hatten und wie sie die Mitarbeit der Kinder einschätzten. Außerdem wurden die Förderlehrerinnen (N=11) nach Abschluss der Intervention mittels eines standardisierten Fragebogens über ihre Einschätzung der Materialqualität (z.B. Zeichnungen, Schriftgröße, methodisch-didaktischer Kommentar), ihre eigene Motivation, mit den einzelnen Bausteinen zu arbeiten, sowie die Motivation der Kinder, mit den einzelnen Bausteinen zu arbeiten, befragt.

¹⁰ Zur Evaluation dieses Projektes vgl. SCHRÜNDER-LENZEN, MÜCKE (2006).

Ergebnisse

Die Lernentwicklung in den Variablen des Lesetests wird in Abbildung 3 zusammenfassend dargestellt:

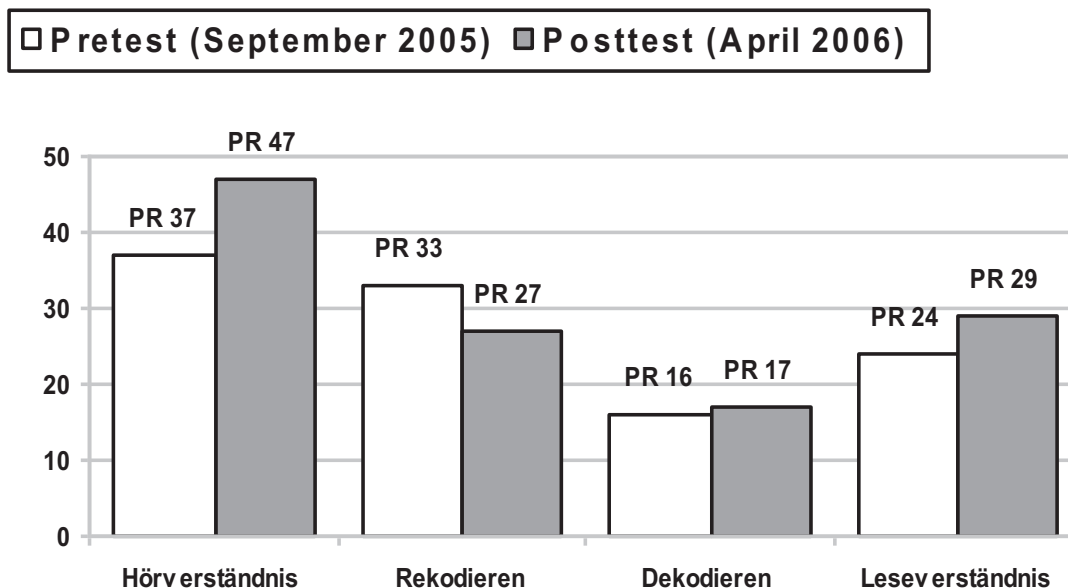


Abbildung 3: Ergebnisse des Pre- und Posttests (Knuspeltest)

Zu Beginn der Intervention zeigten sich in allen Variablen niedrige bis sehr niedrige Werte. Besonders im Dekodieren und einfachen Leseverständnis lagen die Kinder mit einem Wert von $< \text{PR } 25$ im Hochrisikobereich. Aber auch im Bereich des Hörverständnisses und des Rekodierens lagen sie mit einem PR 37 für das Hörverständnis und PR 33 für das Rekodieren weit unterhalb einer durchschnittlichen Leistung. Zum 2. Messezeitpunkt, nach sechs Monaten Trainingszeit, erreichten die Kinder einen Lernzuwachs von 10 Prozentrangplätzen im Bereich des Hörverständnisses. Auf das Leseverständnis zeigten sich jedoch nahezu keine Transfereffekte.

Die Befragung der Förderlehrerinnen ergab, dass die Materialqualität von allen Förderlehrerinnen durchweg positiv beurteilt wurde, und sie fühlten sich durch den methodisch-didaktischen Kommentar ausreichend informiert, um mit dem Trainingsmaterial zu arbeiten. Übereinstimmend gaben sie an, dass sowohl ihnen als auch den Kindern die Arbeit mit dem BeLesen-Training Freude gemacht habe. Sprachspiele, Lieder und Reimaufgaben waren die Bausteine, die bei den Kindern am beliebtesten waren.

Die Unterrichtsbeobachtungen bestätigten, dass die Lehrerinnen gern mit dem Material arbeiteten, und dass sich die Verwendung von Musik positiv auf Emotion und Motivation der Kinder auswirkte. Die Kinder arbeiteten auffal-

lend aufmerksam und konzentriert, vor allem, wenn sie ein Lied oder Sprachspiel besonders mochten. Musik im Förderunterricht scheint außerdem geeignet zu sein, besonders zurückhaltenden oder verhaltensauffälligen (ADS/ADHS) oder auch Kindern mit allgemein geringem Schulerfolg Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. In den Unterrichtsbeobachtungen wurde jedoch auch deutlich, dass die studentischen Förderlehrerinnen bald an ihre musikalischen Grenzen gerieten, obwohl sie sich selbst ausreichend instruiert fühlten- das Training wurde in sehr vielen Fällen nicht in zufrieden stellender Qualität durchgeführt. Überfordert waren die studentischen Förderlehrerinnen oft auch in pädagogisch problematischen Situationen, was sich ebenfalls negativ auf die Durchführungsqualität ausgewirkt hat.

Diskussion

Ein deutlicher Lernzuwachs konnte nur für die Variable „Hörverständnis“, nicht aber für die Variablen „Rekodieren“, „Dekodieren“ und nur sehr eingeschränkt für die Variable „einfaches Leseverständnis“ belegt werden, obwohl sowohl die Förderlehrerinnen als auch die Schüler motiviert waren, mit dem „BeLesen-Training“ zu arbeiten. Trotz des Zuwachses an Hörverständnis um zehn Prozentrangplätze, was dafür spricht, dass die Kinder von dem Training insgesamt profitiert haben, lagen die durchschnittlichen Leistungen auch in diesem Bereich nach der Intervention noch immer unter den durchschnittlichen Leistungen der deutschsprachigen Bezugsnorm, wenngleich auch ein bestimmter Prozentsatz der Kinder nach dem Training aus dem unmittelbaren Förderbereich heraus gelangen konnte. Für diese Kinder lassen sich jedoch keine gemeinsamen Merkmale feststellen: Weder kommen sie aus bestimmten Gruppen noch weisen sie andere gemeinsame Merkmale (z.B. Geschlecht, Intelligenz¹¹) auf.

Für das Ausbleiben erwarteter Effekte auf die lesespezifischen Variablen können Mängel in der Qualität der Trainingsdurchführung, eine ungünstige Trainingsfrequenz oder Mängel in der Testbearbeitung durch Motivations- und Konzentrationsprobleme bzw. auch Verständnisprobleme der Schüler bei der Testinstruktion, die von den Förderlehrerinnen berichtet wurden, als erklärende Faktoren herangezogen werden.

Interessant wäre im Zusammenhang mit der Frage nach der Durchführungsqualität, ob das BeLesen-Training stärkere Effekte auf die Lesefertigkeit zei-

¹¹ Bei der Datenauswertung konnte ich auch auf Daten aus der BeLesen-Studie zurückgreifen, in der am Ende der 1. Klasse ein Intelligenztest (CFT 1 von CATTELL, WEIß, OSTERLAND 1997) erhoben wurde.

gen würde, wenn es an Stelle von musikalisch ausgebildeten und pädagogisch erfahrenen Förderlehrerinnen von studentischen Lehrerinnen ohne musikalische Vorkenntnisse durchgeführt würde. Eventuell wird für eine erfolgreiche Arbeit mit rhythmisch-musikalischen Aufgabenformaten ein Maß an musikalischen Fertigkeiten benötigt, das in der Schulung zum Umgang mit dem Trainingsmaterial nicht erreicht werden konnte. Es war z.B. auffällig, dass die Förderlehrerinnen Lieder zwar oft zum Hören, aber nur wenig zum selber Singen einsetzten, selten phonetische Aufgabenformate einsetzten, und auch kaum in der Lage waren, flexibel auf die Begleitung der Sprachspiele durch Body-Percussion je nach Leistungsniveau der Gruppe einzugehen.

Resümee und Ausblick

Der hohe Zuwachs an Hörverstehensfertigkeit lässt vermuten, dass ein rhythmisch-musikalisches Training besonders zur Förderung dieser für den Schriftspracherwerb und damit für den gesamten Schulerfolg äußerst bedeutsamen Variablen geeignet ist¹². Rhythmisch-musikalische Aufgabenformate könnten daher Bestandteil spezieller Hörverstehenstrainings für Kinder mit Migrationshintergrund werden. Sie eignen sich auch deshalb, weil sie besonders interventionsnah sind.

Die Unterrichtsbeobachtungen weisen darauf hin, dass sich positive Effekte auf Emotion, Konzentration, Aufmerksamkeit und Motivation zeigen. Kinder mit einer geringen Übmotivation können durch Musik dazu gebracht werden, sprachbezogene Aufgabenformate mit Freude zu bearbeiten. Hier liegt ein Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen, die auch qualitative Forschungsmethoden wie z.B. Interviews mit den Förder- und Klassenlehrerinnen und den Schülern einbeziehen müssten. Dadurch ließe sich unter Umständen feststellen, welche rhythmisch-musikalischen Aufgabenformate für die Schüler besonders motivierend sind und welche eher nicht. Möglicherweise eignen sich bestimmte Aufgabenformate besonders gut (z.B. Lieder singen), während eine Musikalisierung anderer Aufgaben der DaZ- und DaF-Didaktik keine Vorteile gegenüber nicht musikalisierten Aufgabenformaten hat (z.B. Nachsprechaufgaben). Hierzu bedürfte es eines Vergleichs von musikalisierten Aufgabenformaten mit entsprechenden nicht musikalisierten.

Die Stigmatisierung, der Kinder mit Förderbedarf oft ausgesetzt sind, lässt sich durch einen Förderunterricht mit Musik offenbar zumindest teilweise auf-

¹² Diese Vermutung wäre jedoch in einem Kontrollgruppendesign als Trainingseffekt abzusichern.

heben. Dies zeigte sich u.a. an folgenden Begebenheiten: Eine der Fördergruppen war von einem Lied so begeistert, dass die Kinder es immer wieder auch außerhalb des Förderunterrichts sangen, es anderen Kindern vorführten und von der Klassenlehrerin verlangten, sie solle doch bitte mit der ganzen Klasse dieses Lied singen. Außerdem baten auch Kinder, die gar keinen Förderbedarf hatten, mit den Förderkindern zum Unterricht gehen zu dürfen, weil sie dort immer „so schöne Sachen mit Musik machen“. Im Zusammenhang mit Motivation und Emotion der Kinder sind auch zwei Begebenheiten aus dem Bremer Jacobs-Sommercamp¹³ interessant: RÖSCH (2005) berichtet über einen Jungen, der einen Rap mit dem Text „ich hasse Akkusativ“ erfand. Der Junge ließ sich korrigieren und sang nun: „Ich hasse *den* Akkusativ“. Sicher wäre es möglich, anhand dieses selbst erfundenen Raps tatsächlich den Akkusativ mittels Substitution¹⁴ zu üben. Auch die Vermittlung grammatischer Regeln funktionierte im Jacobs-Sommercamp teilweise auf musikalische Weise: Die Kinder, die jeden Tag von zuhause mit dem Bus zum Camp und abends wieder nach Hause gefahren wurden, sangen auf der Rückfahrt rhythmisch skandierend: „Das Verb ist der Chef, das Verb ist der Chef!“.

Die vorliegende Studie wird derzeit mit einer erweiterten Schwerpunktsetzung in dem Projekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung fortgesetzt¹⁵. In diesem seit Februar 2010 laufenden Modellprojekt kooperieren fünf Berliner Grundschulen mit der Leo-Kestenberg-Musikschule Berlin. Ziel ist es, auf der Grundlage der Erfahrungen mit dem BeLesen-Training ein rhythmisch-musikalisches Sprachförderkonzept zu entwickeln, das auch Bewegung mit einbezieht, da Sprachentwicklungsverzögerungen auch oft mit motorischen Entwicklungsverzögerungen einhergehen. Der Unterricht wird in verschiede-

¹³ Das Jacobs-Sommercamp fand erstmalig in den Sommerferien 2004 in Bremen statt. Kinder mit Migrationshintergrund am Übergang von der 3. zur 4. Klasse wurden täglich von Zuhause abgeholt und erhielten im Camp täglich vier Stunden einen theaterpädagogisch orientierten impliziten Grammatikunterricht bzw. einen theaterpädagogisch orientierten Unterricht in Kombination mit explizitem Grammatikunterricht sowie eine Leseförderung. In diesem Projekt wurden auch Lieder gesungen.

¹⁴ „Substitution“ bedeutet, dass ein bestimmter Teil eines Liedes/Sprachspiels mit dem jeweiligen sprachlichen Übungsinhalt (z.B. bestimmte Satzglieder) in jeder Strophe ausgetauscht wird. Die Satzstruktur an sich bleibt dabei unverändert. Durch häufige Wiederholungen in mehreren aufeinander folgenden Strophen können diese Strukturen gefestigt werden.

¹⁵ Ausführliche Informationen zu diesem Projekt sind auf der Homepage der Leo Kestenberg Musikschule/ Berlin (<http://www.lkms.de>; letzter Zugriff am 17. Mai 2011) zu finden.

nen Phasen jeweils von speziell fortgebildeten Musikschullehrerinnen und Deutschlehrerinnen erteilt, die bezüglich der auszuwählenden Sprachthemen eng kooperieren. Im Verlauf des Projekts sollen die Deutschlehrerinnen der beteiligten Grundschulen befähigt werden, eigenständig nach dem Sprachförderkonzept zu unterrichten.

Die Weiterentwicklung des BeLesen-Trainings kann neue Impulse für das in den Rahmenlehrplänen geforderte fächerübergreifende Unterrichten¹⁶ Deutsch/Musik geben. An Grundschulen werden Deutsch- und Musikunterricht oft nicht von zwei verschiedenen Fachlehrerinnen erteilt, sondern der Musikunterricht wird fachfremd, z.B. von der Klassenlehrerin (und somit meistens auch Deutschlehrerin), erteilt. Wie sich gezeigt hat, arbeiteten auch Lehrerinnen, die musikalische Laien sind, gern mit Musik im Deutschunterricht. Diese Aufgeschlossenheit gegenüber musikalischem Unterrichtsmaterial lässt sich grundsätzlich bei vielen Grundschullehrerinnen feststellen. Allerdings beklagen viele Lehrerinnen, dass sie zwar gern mit Musik im Unterricht arbeiten würden, sich dies aber aufgrund mangelnder musikalischer Kenntnisse oder Singhemmungen nicht zutrauen¹⁷. Insofern werfen die Ergebnisse der Interventionsstudie mit dem BeLesen-Training auch bildungspolitische Fragen auf: Wenn Sprachförderung eine Aufgabe *aller* Fächer – also auch des Faches Musik – sein soll, wie es in den Rahmenlehrplänen ebenfalls gefordert wird, stellt sich die Frage, wie eine Ausbildung von Grundschullehrerinnen zu konzipieren ist, damit eine solche Forderung überhaupt eingelöst werden kann. Ausgebildete Musiklehrerinnen sind ohne weiteres in der Lage, zu einem vorgegebenen Text ein Lied zu komponieren, mit den Kindern zu singen und Lieder und Sprachspiele mit Instrumenten zu begleiten oder zu einem Sprachthema selbst ein rhythmisches Sprachspiel zu erfinden. Um jedoch eine Sprachförderung im Musikunterricht durchführen zu können, brauchen Musiklehrerinnen auch Wissen über Sprach-, Zweit- und Schriftspracherwerb und linguistische Grundlagenkenntnisse. Soll ein rhythmisch-musikalisches Sprachförderkonzept hingegen von Deutschlehrern umgesetzt werden, benötigen diese eine musikalische Grundausbildung. Ungeklärt ist derzeit noch, über welchen Grad musikalischer Professionalisierung Deutschlehrerinnen überhaupt verfügen können müssen, um erfolgreich nach einem rhythmisch-musikalischen Sprachförderkonzept unterrichten zu können. Die bisherigen Beobachtungen zeigen, dass Lehrerinnen ohne jegliche musikalische Kenntnisse vor allem mit stark strukturiertem, vorgefertigtem Unterrichtsmaterial wie z.B. Mitsing-CDs

¹⁶ Zum fächerübergreifenden Unterricht mit Musik vgl. DETHLEFS-FORSBACH (2005).

¹⁷ Vgl. HEB, HEMMING, WILKE (2007).

und detaillierten Spiel- und Bewegungsanleitungen zu arbeiten in der Lage sind. Kreative Impulse können von ihnen jedoch weit weniger ausgehen als von Musiklehrerinnen, und auch eine flexible Anpassung rhythmisch-musikalischer Aufgabenformate an den Leistungsstand ihrer Gruppe bzw. einzelner Kinder bereitet ihnen oftmals Probleme, was sich wiederum auf den Lernerfolg negativ auswirken kann. Insofern würde eine musikalische Grundausbildung die methodischen Möglichkeiten der Deutschlehrerinnen für ein Arbeiten mit Musik im Unterricht erheblich erweitern.

In einem fächerübergreifenden Unterricht Deutsch/Musik könnten aber nicht nur Sprachlern-, sondern auch Musiklernprozesse angeregt werden. Gerade Kinder, die nur wenig mit Musik in Berührung kommen¹⁸, könnten in einem fächerübergreifenden Unterricht nicht nur sprachliche, sondern auch musikalische Erfahrungen machen und sich Fertigkeiten aneignen. Auch hierbei stellt sich jedoch die Frage, wie Grundschullehrerinnen ausgebildet sein müssten, um dies zu ermöglichen, und zwar auch unter dem Aspekt, dass der Musik- und Deutschunterricht nicht von derselben Lehrerin, sondern von zwei Fachlehrerinnen erteilt wird, die kooperieren und entsprechend gemeinsame Absprachen über Unterrichtsinhalte, Unterrichtsziele und Methoden treffen müssen.

Die Einbeziehung unterschiedlich professionalisierter Lehrerinnen in das Projekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ der Berliner Senatsverwaltung wird dazu beitragen können, Ansatzpunkte für ein fächerübergreifendes Unterrichten Deutsch/ Musik sowie Gelingensbedingungen, aber auch Grenzen für eine Sprachförderung mit Musik aufzuzeigen.

Neben der Frage nach den Wirkungsbereichen des BeLesen-Trainings und der Lehrerausbildung könnten sich aus musikpädagogischer Perspektive weitere Forschungsfragen anschließen:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen musikalischer und sprachlicher Entwicklung? Hat eine musikalische Betätigung bei Kindern einen positiven Einfluss auf deren Sprachentwicklung? Bisher gibt es kaum Studien, die sprachbezogene Transfereffekte musikalischer Betätigung untersuchen¹⁹. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass es einen Transfer von musikalischer Betätigung auf Sprachleistungen zu geben scheint. Die Studien beziehen sich jedoch nicht auf Kinder mit Migrationshintergrund. Der umgekehrte Zusammenhang, ob eine Sprachförderung Ein-

¹⁸ Dies betrifft vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten, die im Sprachförderunterricht überproportional häufig vertreten sind.

¹⁹ Ein Überblick findet sich bei SALLAT (2006).

fluss auf die musikalische Entwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund hat, wurde meines Wissens ebenfalls noch nicht untersucht.

- In welcher Form lassen sich Sprach- und Musiklernprozesse miteinander in einem integrativen Unterrichtskonzept verbinden?
- Inwiefern kann Musik ein Unterrichtsprinzip im Grundschulunterricht (auch in anderen Fächern) werden? Ließen sich aus diesem Ansatz Konzeptionen einer integrativen Musikdidaktik entwickeln?²⁰

So könnte die ursprüngliche Instrumentalisierung der Musik für das Sprachlernen weiter hingeführt werden zur Musikpädagogik. Die Musikpädagogik könnte hier einen Beitrag zu einem interdisziplinären und ganzheitlichen Lernen leisten.

LITERATURVERZEICHNIS

- ARMAND, F. u.a. 2004. "Improving reading and writing in underprivileged pluri-ethnic settings". In *British Journal of Educational Psychology*, 74: 437–459.
- BASTIAN, H.-G. 2000. *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- BELKE, G. 2003. *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- BOSSSEN, A. 2010a. *Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Theorieband*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- BOSSSEN, A.: 2010b. *Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Materialband*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- DETHLEFS-FORSBACH, B. 2005. *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

²⁰ Vgl. HEB, HEMMING, WILKE (2007).

- EINSIEDLER, W., KIRSCHHOCK, E.-M. 2003. „Forschungsergebnisse zur phonologischen Bewusstheit“. In *Grundschule*, 9: 55–57.
- FORSTER, M., MARTSCHINKE, S. 2001. *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer.
- FUCHS, M., RÖBER-SIEKMEYER, Ch. 2002. „Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen“. In *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Diskussionsforum Deutsch Band 9*. Herausgegeben von Ch. Röber-Siekmeyer & D. Tophinke. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 98–122.
- HÄUSSERMANN, U., PIEPHO, H.-E. 1996. *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- HEß, F., HEMMING, J. & WILKE, K. 2007. *Abschlussbericht zur Evaluation des Modellversuchs Musikalische Grundschule im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Universität Kassel. http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/Evaluationsbericht_Musikalische-Grundschule_2005-2007.pdf. Letzter Zugriff am 17. Mai 2011.
- JANK, W. 2001. „Ist Musiklernen wie Sprechlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen“. In *Musik und Bildung*, 3/01: 31–39.
- KNIFFKA, G. u.a. 2005. *Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder. Lehrerhandbuch*. Berlin/München: Langenscheidt.
- KÜSPERT, P., SCHNEIDER, W. 2001. *Hören, lauschen, lernen. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- MARX, H. 1998. *Knuspels Leseaufgaben*. Göttingen: Hogrefe.
- MARX, H., JUNGSMANN, T. 2000. „Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes“. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32 (2): 81–93.
- MARX, P., SCHNEIDER, W. 2000. „Entwicklung eines Tests zur phonologischen Bewusstheit im Grundschulalter“. In *Diagnostik von Leserechtschreibschwierigkeiten*. Herausgegeben von M. Hasselhorn & W. Schneider & H. Marx. Göttingen: Hogrefe. 91–114.

- RÖSCH, H. 2006. „Die DaZ-Reise im Rahmen des Jacobs-Sommercamps“. In: Sasse, Ada / Valtin, Renate (Hg.): *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. 170–185.
- SALLAT, S. 2006. „Sprachentwicklungsgestört = Unmusikalisch? Musikalisch = Sprachbegabt? Musikalische Fähigkeiten im Fokus der Sprachentwicklung“. In *Sprache-Emotion-Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. Herausgegeben von R. Bahr & C. Iven. Idstein: Schulz-Kirchner. 130–139.
- SCHRÜNDER-LENZEN, A. & MERKENS, H. 2006. „Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Herausgegeben von A. Schröder-Lenzen & H. Merken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 15–44.
- SCHRÜNDER-LENZEN, A., MÜCKE, S. 2006. „Konzeption und Ergebnisse von Förderunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund“. In *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken*. Herausgegeben von R. Hinz & B. Schumacher. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 153–161.
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (Hrsg.) 2002. *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*.
- STANAT, P., SCHNEIDER, M. 2004. „Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe“. In *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Herausgegeben von U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 243–273.
- STEELE, K. M. 2000. „Arousal and mood factors in the Mozart effect“. In *Perceptual and Motor Skills*, 91: 188–190.
- STUART, M. 1999. „Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners“. In *British Journal of Educational Psychology*, 69: 587–605.
- . 2004. „Getting ready for reading: A follow-up- study of inner city second language learners at the end of Key Stage I“. In *British Journal of Educational Psychology*, 74: 15–36.

Anja Bossen

WEBER, J., MARX, H., SCHNEIDER, W. 2007: Die Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21: 65–75.

Anja Bossen

D-15230 Frankfurt/Oder

E-Mail: anja.bossen@gmx.de

ANJA BOSSEN

“BeLesen-Training” – a Remedial Instruction Concept for rhythmic-musical support in relation to Written Language Acquisition in multilingual learning groups

SUMMARY

The present study within the framework of an interdisciplinary dissertation project at the University of Potsdam examines the contribution that music can make towards promoting written language acquisition in children with migration background and is consequently situated at the interface between German language didactics and music pedagogy. Since international comparative studies such as PISA (2000) or IGLU (2003) clearly identified the educational disadvantages experienced by children with migration background German education policy emphasizes on the acquisition of written language. Nevertheless, no concepts have yet been developed for the targeted promotion of written language acquisition with regard to this particular group. Moreover, current educational policy also places great emphasis on “transfer effects” achieved through musical activities for children.

At the centre of this study is the development of rhythmic-musical teaching materials (“BeLesen-Training”) for supporting written language acquisition in multilingual learning groups, particularly aimed at the promotion of reading comprehension. Here, the kinship between prosodic language characteristics and music represent the starting point for an intervention strategy in which the musicalisation of common task formats used in DaF (German as Foreign Language) and DaZ (German as Second Language) course didactics are employed. The focus of the training, which comprises songs, rhythmic word games, musical movement games and phonetic task formats, is on the promotion of phonological awareness and listening comprehension as preliminary skills to enhance reading comprehension.

Current findings in cognitive psychology, linguistics, speech and written-language acquisition research and neuroscience have been incorporated in the development of BeLesen-Training. The theoretical background for the training concept is primarily the psychological reading model of MARX JUNGSMANN (2000), which is a further development of the Simple View of Reading approach.

From a music pedagogy viewpoint, the effects of rhythmic-musical task formats on the children’s emotions, motivation, attention and concentration

were investigated, as well as the question of whether BeLesen-Training can be carried out by musically untrained staff, or whether a degree of musical professionalisation is required to achieve successful training. From a German language didactics viewpoint, it was investigated whether effects on the written-language related skills of listening comprehension, recoding, decoding and simple reading comprehension could be identified.

BeLesen-Training was tested during an explorative intervention study carried out between October 2005 and April 2006 as a partial aspect of the Berlin-based large-scale longitudinal “BeLesen” study on reading competence development among children with a migration background. Seventy-six 4th year pupils from eleven schools in socially deprived areas of Berlin were each given 30 minutes of additional remedial instruction once or twice a week using the BeLesen-Training method. The instruction was given by teacher-training students with no musical training (N=11). The written-language related skills of listening comprehension, recoding, decoding and reading comprehension were measured by means of standard tests, the variables of the children’s emotions, motivation, attention and concentration were documented by means of a subsequent questionnaire completed by the remedial teachers, as well as through criteria-based classroom observation. The remedial teachers were also questioned on their assessment of the quality of the materials and on their own motivation with regard to working with the BeLesen-Training method.

The classroom observations reveal that the use of rhythmic-musical task formats has a beneficial effect on the children’s attention, concentration, emotions and motivation. The remedial teachers were also highly motivated with regard to working with the BeLesen-Training method. However, their musical limitations soon became apparent. Carrying out BeLesen-Training evidently requires a degree of musical professionalisation on the part of the remedial teachers. In terms the written-language related skills, significant learning progress was achieved, particularly with regard to listening comprehension.

Some interesting further research questions relating to music pedagogy arose from the study findings. Rhythmic-musical training may be particularly suited to promote listening comprehension skills. Further questions arise regarding the degree of musical professionalisation needed by primary school teachers to achieve successful and cross-subject instruction using music, as well as regarding the observed beneficial effects of music on the pupils’ emotions, motivation, concentration and attention. This also extends to the question of the extent to which learning through music is also practicable for other subjects. To date, no concept for integrative music didactics combining the music learning process with other learning processes has yet been developed.